

Szabó Éva¹ – Zsadányi Zsuzsa² – Szabó Hangya Lilla²¹SZTE, Pszichológiai Intézet²SZTE, Pszichológia MA**Ki szeret iskolába járni?*****Az iskolai kötődés, a motiváció, az énhatékonyság és a tanulmányifelelősség-vállalás vizsgálata***

Az iskolai eredményesség és a diákok mentálhigiénés állapota szempontjából is lényeges, hogy a diákok az iskolában jól érezzék magukat, pozitív érzelmekkel kapcsolódjanak az intézményhez és annak egyes elemeihez. Ezt a viszonyulást fejezi ki az iskolai kötődés fogalma (Hirschi, 1969; Szabó és Virányi, 2011). Kérdőíves módszerrel épülő vizsgálatunkban 10. és 11. osztályos (N=157) diákok körében kerestünk választ arra, hogy a tanulmányi eredményesség, a motivációs jellemzők, az énhatékonyság és az észlelt tanulmányi felelősség érzése milyen kapcsolatban áll az iskolához való viszonytal. A 2x2-es célorientációs elmélet (Elliot és Church, 1997; Pajor, 2013) alapján megvizsgáltuk, melyik motivációs stratégia segíti elő leginkább az iskolai kötődést. Eredményeink szerint a közelítő elsajátítási motiváció, a tanulmányi eredményesség és az énhatékonyság érzése jósolja be leginkább az iskolához való kötődés mértékét. Az észlelt tanulmányi felelősség hatását ebben a vizsgálatban nem sikerült bizonyítani.

Az iskola mint szocializációs színtér kiemelkedő szerepet játszik az ember életében, hiszen hétéves kortól a munkába állásig élete egy jelentős részét valamilyen oktatási intézményben tölti. Az iskolában a tanulás mellett jelentős szerep jut a kapcsolatok kialakításának a társakkal és a tanárokkal egyaránt. Mindezek nyomán az iskolához mint közeghez és helyhez érzelmi szálakkal kezdenek kapcsolódni a diákok. Az így kialakított viszonyulást nevezi a szakirodalom iskolai kötődésnek, elköteleződésnek ('school bonding'; 'attachement to school') (Maddox és Prinz, 2003; Libbey, 2009). Számos kutatás bizonyítja, hogy az iskolához, társakhoz, illetve a tanárokhöz való viszony nemcsak a tanulmányi eredményre, hanem az erkölcsi fejlődésre, a szociális készségek alakulására is hatással van (Kuperminc, Leadbeater és Blatt, 2001). A nemzetközi szakirodalomban szerteágazó kutatásokat találunk ezzel a témával kapcsolatban, ám hazánkban ennek feltárása még viszonylag új kutatási területnek tekinthető.

Az iskolával való kapcsolatot számos tényező befolyásolja. Ezek egy részét már feltárták. A jelen tanulmányban bemutatott vizsgálatban arra a kérdésre kerestük a választ, hogy a belső pszichés erőforrások egyes elemeinek mely kombinációja jósolja be leg-erősebben az iskolához való pozitív viszonyt. Úgy véljük, hogy az egyéni motivációs jellemzők, az énhatékonyság érzésének megélése és a felelősségérzet erőssége egyaránt szerepet játszhat abban, hogy egy diák mennyire szívesen jár iskolába, mennyire érzi magát jól az oktatási szituációkban, ami kihat a tanulás eredményességére, valamint a szocializációra is.

Az iskolai kötődés fogalma és hatásai

Az iskola a család után az egyik legfontosabb szocializációs színtér, hiszen a diákok idejük jelentős részét ebben a közegben töltik. Ebben a szocializációs térben tanulnak meg kapcsolatokat kialakítani, társas helyzeteket kezelni, együttműködni és versengeni (Thornberry, 1987). Ezért is jelentős kérdés, hogy milyen kapcsolat fűzi őket az intézményhez és annak különböző elemeihez, beleértve a kortársakat, a tanárokat, a tantárgyakat és magát az épületet is. Az iskolai kötődés fogalmát először Hirschi (1969) határozta meg: az iskolai kötődés a tanuló részéről érzett pozitív érzelem, ami arra utal, hogy mennyire szereti a diák az iskolát, és hogy az intézmény keretein belül talál-e olyan tevékenységeket, amelyek felkeltik és ébren is tartják érdeklődését. Kutatásai során azt találta, hogy az iskolához való kötődés két faktora különíthető el egymástól. Az egyik az iskolához mint intézményhez való viszony, a másik az iskolában dolgozókhöz fűződő kapcsolat. A későbbi kutatások részben alátámasztották Hirschi elméletét, másrészt feltárták az iskolai kötődés más aspektusait is, és ennek kapcsán jelentősen át is formálták azt. Jenkins (1997) a kötődés központi elemének a szociális kapcsolatok jellegét tartotta. Úgy találta, hogy az iskolához való viszonyt elsősorban az határozza meg, hogy a diákok mennyire képesek azonosulni az intézmény elvárásaival, valamint mennyire alkalmazkodnak és köteleződnek el az iskola szabály- és szokásrendszerének.

Egy későbbi, jóval szűkebb definíció szerint a kötődésben pusztán az iskola iránt érzett szeretetnek van jelentősége (Libbley, 2004). Hasonlóan leszűkített értelmezést adott Gottfredson (2001), aki szerint csupán a tanár-diák viszony az, ami meghatározza a kötődést. Ezek a leegyszerűsítő definíciók nem adnak kellően árnyalt képet erről a valószínűleg összetett jelenségről, ezért saját kutatásunk alapjául olyan elméletet kerestünk, amely törekszik komplexebb módon megragadni az iskolához való viszony jelenségét.

Moody és Bearman (1988) elméletében három szempont szerint közelítik meg az iskolai kötődést. Egyrészt fontosnak tartották az általános értelemben vett pozitív viszonyulást az iskolához, másrészt jelentősnek tekintették az intézménnyel való azonosulás mértékét, valamint a kielégítő társas kapcsolatokat. Ezt az elméletet vette alapul Szabó és Virányi (2011) is, akik kutatásukban a személyes kapcsolatok, a tantárgyakhoz és a környezethez való viszony vonatkozásában vizsgálták az iskolai kötődést. Kutatásuk eredményei azt mutatták, hogy az iskolához való viszony erősségét leginkább a tantárgyakhoz való viszony befolyásolja, ezt követi a tanárokhoz, majd az iskolai környezethez való viszony, végül a kortársakkal való kapcsolat. Saját kutatásunkban erre az elméleti megfontolásra építettünk és az általuk kifejlesztett mérőeszközzel dolgoztunk.

A definíciók és a hozzájuk kapcsolódó mérőeszközök sokszínűsége ellenére egyértelműnek látszik, hogy az iskolához és a tanárokhoz való viszony hatással van a tanulmányi eredményre, viselkedési jellemzőkre és a szociális készségek fejlődésére is (Kuperminc, Leadbeater és Blatt, 2001). A jó tanár-diák kapcsolat hozzájárul a tanulmányi teljesítmény növekedéséhez még azoknak a gyerekeknek az esetében is, akik tanulási zavarokkal vagy fejlődési rendellenességgel küzdenek (Baker, 2006). Az iskolai kötődés a serdülők esetében is pozitív hatást gyakorol a tanulmányi teljesítményre, emellett protektív faktorként is működik a deviáns viselkedés kialakulásával szemben. Számos kutatás talált összefüggést a gyengébb iskolai kötődés és a fiatalkori bűnözés között (Eklund és Klinteberg, 2006; Maddox és Prinz, 2003; Simons-Morton, Crump, Haynie és Saylor, 1999).

Az iskolához való kötődés és a pozitív érzelmi viszonyulás elősegíti a hatékonyabb tanulást is (Havas, 2003). Egy középiskolai (16–18 éves) tanulókkal végzett kutatás eredményei szerint az erősen kötődő tanulók jobban teljesítenek az iskolában (Wiatrowski, Hansell, Massey és Wilson, 1982). Amellett, hogy az erősebben kötődő diákok tanulás-hoz való viszonya pozitívabb, ők komolyabb erőfeszítéseket is tesznek, hogy javítsanak

jegyeken. Az erősebben kötődő diákoknál hamarabb kialakul az önmotiváció, valamint a tudás tisztelete mélyebben beépül az értékrendjükbe (Johnson, Crosnoe és Elder, 2001). Ezek az eredmények arra utalnak, hogy az iskolai motiváció és az iskolához való kötődés között érdemes kapcsolatot keresni. Mivel az iskolai motiváció is összetett jelenség, joggal feltételezhető, hogy a különböző motivációs stratégiákkal jellemezhető diákok más-más módon kapcsolódnak az iskolához is.

Az iskolai motiváció

A tanulási motiváció alapvető jelentőségű a teljesítmény létrehozása szempontjából. Az iskolában jelentős különbségeket találhatunk abban, hogy a diákok milyen okból és milyen mértékben motiváltak a tanulásra, az iskolai teljesítményre. A kutatók számára régóta megválaszolandó kérdés, hogy milyen tényezők okozzák ezeket a különbségeket, milyen egyéni sajátosságok állhatnak a háttérben. A teljesítménnyel kapcsolatos modern motivációs elméletek Atkinson (1993) munkájából indultak ki, aki felhívta a figyelmet a motiváció két, egymással ellentétes aspektusára. Szerinte a motiváció egyik csoportjába azok az erők tartoznak, amelyek egy adott cél elérésére irányulnak, azaz közelítő jellegűek, míg a másik csoportba azok tartoznak, amelyek nem valaminek az elérését, hanem annak elkerülését célozzák.

Ebben a felfogásban gyökereznek a célorientációs elméletek, melyek alapját Elliot és Dweck (1988) társas-kognitív modellje jelenti. Ebben a szerzők kétféle céltételezést írtak le. Az egyik az elsajátítási célok csoportja, ami arra utal, hogy a diákok azért tanulnak, mert bizonyos ismeretet vagy képességet meg kívánnak szerezni, erőforrásuk az elsajátított anyagban gyökerezik. A célok másik csoportja a viszonyító célok rendszere, aminek a lényege, hogy a diákok teljesítményüket másokéhoz viszonyítják, ez vezérli a tanulási folyamataikat is. Elméletüket az elsajátító célok preferenciája jellemezte. Azonban a teljesítménycélokkal összefüggő vizsgálatok ellentmondásos eredményekhez vezettek. A viszonyító és az elsajátítási célok nem egyértelműen jeleztek elő negatív, illetve pozitív teljesítménnyel összefüggő kimeneteket. Számos kutatás szerint a viszonyító céloknak is vannak pozitív hatásai, különösen, ami a jegyekkel, pontszámokkal kifejezhető eredményességet érinti (Cury és *mtsai*, 2006). 1997-ben Elliot és Church, továbbfejlesztve az elméletet, megfogalmazták a közelítő és az elkerülő motiváció hierarchikus modelljét. Egyetemi hallgatókkal végzett vizsgálatukban azt találták, hogy a teljesítménymotiváció, azaz a siker elérésének motívuma egyértelmű összefüggést mutat az elsajátítási és a közelítő-viszonyító célorientációkkal, de nem kapcsolódik az elkerülő-viszonyítóhoz. A kudarcoktól való félelem mind a kétféle viszonyító célorientációval kapcsolatban áll, ám nem jósolja be az elsajátítási motivációt.

A hierarchikus modellből kiindulva, azt finomítva és továbbgondolva alkotta meg Elliot és Church (1997) a teljesítménycél-elmélet módosított paradigmáját, a 2x2-es célorientációs elméletet. A módosított elméleti paradigma szerint két dimenzió segítségével négy különböző teljesítménycélt azonosíthatunk. A viszonyító elsajátítás dimenzió azt reprezentálja, hogy mely tényezők függvényében definiálja az egyén a képességeit. A viszonyító célok esetében a képességet normatív standardok határozzák meg, vagyis másokhoz képest tudja a személy értelmezni saját teljesítményét, képességeit. Az elsajátítási célok esetében a kompetenciát intraperszonális standardok határozzák meg, vagyis az egyén belső mércéje a mérvadó, nincs szükség a társas összehasonlításra a képességek meghatározásához. Az elkerülés-közelítés dimenzió azt mutatja, hogy a kompetencia megítélése negatív vagy pozitív kimeneti lehetőségek mentén történik-e. Közelítő célok esetén a cél a pozitív kimenet (siker) elérése, vagyis akkor tekinti magát kompetensnek az egyén, ha megoldott egy feladatot, illetve jobb teljesítményt nyújtott, mint a társai.

Elkerülő célok esetén a cél a negatív kimenet (kudarcc) elkerülése, azaz akkor tekinti kompetensnek magát a tanuló, ha nem hibázott, illetve ha nem teljesített gyengébben, mint a társai (Elliot és Murayama, 2008; Cury és mtsai, 2006).

A modell érvényességét hazai mintán nem sikerült teljes mértékben igazolni. Pajor (2013) kutatásaiban a négyféle célorientáció helyett háromféle célorientációt azonosított: közelítő elsajátítási, elkerülő elsajátítási (eredmény) és viszonyító. Ugyanerre az eredményre jutott korábban Elliot és Murayama (2008) is. Úgy találták, hogy a közelítő-viszonyító és az elkerülő-viszonyító skálák között erős a korreláció. Rámutattak, hogy a teljesítménycélok nem önmagukban, hanem egymással összefüggésben határozzák meg a tanulmányi eredményeket. Mindhárom célorientációra igaz – még az elkerülő elsajátítási célorientációra is –, hogy aki magas értéket ér el a skálán, az jobban teljesít, mint aki nem motívált az adott cél irányában. Ez azt jelzi, hogy bármilyen cél kitűzése jobb, mint amikor a tanuló egyáltalán nem motívált. Ezt erősítették meg Pajor (2013) kutatásai is. Középiskolás mintán végzett vizsgálatának eredményei szerint a közelítő elsajátítási dimenzióban elért értékek határozzák meg leginkább a tanulmányi eredményeket, és ennek a skálának az értéke jár együtt legmagasabb teljesítménnyel. Ugyanakkor az is kiderült, hogy mindhárom célorientáció megjelenik minden diáknál, csupán eltérő mértékben jellemzi az adott tanulót.

A célorientációs elmélet alapját képező társas-kognitív modell (Elliot és Dweck, 1988) sok tekintetben rokonítható Bandura (1994) énhatékonyság-elméletével. Mindkét elképzelés abból a feltételezésből indul ki, hogy a személy rendelkezik tudással, elképzeléssel vagy meggyőződéssel saját képességeit és azok hatékonyságát illetően, és ez befolyásolja teljesítményét is.

Az énhatékonyság és kapcsolata a motivációval

Az énhatékonyság (szelf-kompetencia) fogalmát Rotter (1954) vezette be a fejlődéslélektan szakirodalmába. Elmélete szerint a személyes kompetenciaérzése a kívánt viselkedés elérésének szabályozásán alapul. Ha a gyermek azt tapasztalja, hogy erőfeszítései valós és kívánt változásokat érnek el a környezetben, akkor erőteljesebb énhatékonyság-érzés alakul ki benne. Az elméletet az 1990-es években Bandura (1994) fejlesztette tovább, hangsúlyozva, hogy az általános énhatékonyság mellett a területspecifikus hatékonyságérzésről is beszélni lehet. Az énhatékonyság fejlődésével kapcsolatban kiemelte a korábbi siker- és kudarcélmények, a mások által nyújtott modellek, a meggyőződés és a bátorítás szerepét (Bandura, 1994). Ebben az értelemben az énhatékonyság befolyásolható, fejleszthető pszichológiai jellemző, ami a diákok tanulásának és teljesítményének magyarázatában is fontos szerepet játszik (Schunk, 1989). Azok a tanulók, akik jobban bíznak képességeikben, nagyobb erőfeszítést tesznek a feladatok megoldására, teljesítendő kihívásként élik meg azokat. Az ilyen szemléletmód támogatja az elmélyült feladatmegoldást és fokozza az érdeklődést (Bandura, 1994).

Az énhatékonyság és a motiváció kapcsolatára utal, hogy a magasabb énhatékonysággal bíró tanulók inkább választanak nehéz, de teljesíthető és kihívást jelentő feladatokat, mint az alacsonyabb énhatékonyságot megélt társaik (Zimmerman, 2000). Akiüknek kétségeik vannak önmagukkal és képességeikkel kapcsolatban, igyekeznek távol tartani magukat a számukra nehéznek ítélt feladatoktól, és ha ez nem sikerül, akkor figyelmüket és energiáikat a személyes nehézségeikkel való megküzdés köti le, így kisebb erőfeszítést tesznek, hamarabb megelégszenek az alacsonyabb szintű teljesítménnyel is, azaz alulteljesítővé válhatnak (Weinberg, Gould és Jackson, 1979). Ennek következtében a tanulók egy idő után elveszítik az érdeklődésüket, ami kihat a motivációjukra és teljesítményükre is, valamint a szorongás növekedését is eredményezheti (Schulz, 2005).

Az énhatékonyság érzésével erőteljesen összefügg a felelősségvállalás kérdése. Joggal feltételezhető, hogy akik úgy érzik, sikeresen képesek akadályokat leküzdeni és maguk alakítják sorsukat, nagyobb mértékben élik át saját felelősségüket is a velük és a környezetükben zajló eseményekkel kapcsolatban. Azonban ezt az összefüggést eddig az iskolai tanulással kapcsolatban még nem vizsgálták.

A tanulmányi felelősség kapcsolata az énhatékonysággal és a motivációval

A felelősségérzet összetett és a kutatás számára nehezen operacionalizálható fogalom. Ugyanakkor nyilvánvaló, hogy a tettekért vállalt utólagos, valamint a jövőre vetített racionális mérlegelésen alapuló felelősségvállalás egyaránt fontos feltétele a sikeres alkalmazkodásnak és a társadalomba való beilleszkedésnek. A felelősséget meghatározhatjuk úgy is, mint egy képességet, mellyel azonosítani és szabályozni tudjuk saját gondolatainkat, érzéseinket és viselkedésünket, valamint az arra való hajlandóságot, hogy felelősségteljes döntéseket hozunk, így csökkentve az esélyét annak, hogy helytelenül cselekedjünk (Mergler és Patton, 2007). Ennek értelmében a tanulmányi felelősség vállalása egy olyan gondolkodás- és döntéssor, amelynek eredményeként a tanulók a feladatokat a megadott időre teljesítik, készülnek a számonkérésekre, figyelembe veszik saját hibáikat, mulasztásaikat, illetve igyekeznek a legjobb képességeik szerint cselekedni és teljesíteni. A jó iskolai teljesítményhez nemcsak általános értelemben van szükség felelős gondolkodásra, hanem a tanulmányokkal kapcsolatos felelősségvállalásra is szükség van. A tanuláért vállalt felelősség megalapozza az egész életen át tartó tanulás iránti elköteleződést (Devlin, 2002).

A felelősségérzet olyan pszichológiai jellemző, amely a kognitív fejlődéssel párhuzamosan fejlődik, illetve fejleszthető egyrészt a saját kognitív stratégiák megismerése révén, másrészt az erre a tudásra vonatkozó szabályozás, ellenőrzés segítségével, a tanulással kapcsolatos tervezés és tevékenységek ellenőrzése által (Krzywosz-Rynkiewicz, 2009). A tanulmányi felelősség olyan viselkedésekben nyilvánul meg, mint hogy a diák látogatja az órákat, jó és konstruktív az órai magaviselete, erőfeszítést tesz a tanulás terén, elvégzi a feladatait. Az önálló tanulás fejleszti a felelősségérzetet, és ennek kialakításában a tanároknak igen nagy a szerepe. Ennek egyik lehetséges módja a házi feladat adása és számonkérése. A diákok egy része pontosan és rendszeresen időt és energiát fordít a házi feladat megoldására, ami azt jelenti, hogy tisztában vannak azzal, hogy nemcsak a tanár, hanem a saját felelősségük is, hogy sikeresek legyenek vagy jó osztályzatokat szerezzenek (Zeheiri és Yailagh, 2012). A kutatások azt mutatják, hogy az énhatékonyság összefügg a felelősségvállalással. Azok a diákok, akik erős énhatékonysággal rendelkeznek, sokkal inkább gondolják úgy, hogy a megszerzett tudás rajtuk múlik, nem csak a tanáron (Zimmermann, 1994). A tanulmányokkal kapcsolatos felelősségvállalást eddig elsősorban a fegyelmezéssel, a jutalmazással és a büntetéssel összefüggésben vizsgálták (Canter és Canter, 1992; Swinson és Melling, 1995; McCaslin és Good, 1992).

A tanulmányifelelősség-vállalás fontos szempontja lehet az iskolához való viszony alakulásának is, azonban ezt az összefüggést eddig még nem vizsgálták. A tanulmányi felelősség mérésére Zimmermann és munkatársai 18 itemből álló, hétfokú skálát dolgoztak ki (Zimmerman és Kitsantas, 2005). Kutatásuk során abból a feltevésből indultak ki, hogy a tanulmányi teljesítményért és a tanulás iránti motiváció alakulásáért a tanár és a diák egyaránt felelős, és a tanulmányi területen észlelt felelősség magasabb a jobban teljesítő diákok körében. Kutatásukban sikerült igazolni a felelősségérzet szignifikáns hatását a tanulmányi eredményre és a házi feladatokkal kapcsolatos elkötelezettségre is.

Célok és hipotézisek

Áttekintve a téma eddigi szakirodalmát, arra a következtetésre jutottunk, hogy a gyerekek iskolai teljesítményének háttérében a kognitív képességek mellett jelentős szerepe lehet olyan pszichológiai jellemzőknek is, mint az énhatékonyság, a motiváció és a felelősségérzet. Ezek talán külön-külön is befolyásolják az iskolához való viszonyt, de feltehetően egymásra is hatást gyakorolnak. Úgy véljük, hogy a különböző motivációs sajátossággal rendelkező diákok más-más mértékben kötődnek az iskolához. Feltéhetően azok, akik viszonyítási célokat részesítenek előnyben, inkább a társas környezethez kötődnek, míg az eredményorientáció erősebb tantárgyi elkötelezettséggel jár együtt. A tanulmányi eredményességet azonban nemcsak a motiváció, hanem az énhatékonyság is erősen meghatározhatja. Akik erősebben bíznak magunkban és motiváltabbak, bizonyosan jobb eredményeket érnek el, ami szintén fokozhatja az iskolához való pozitív viszonyt. Ugyanakkor mindezt befolyásolhatja, hogy a diákok milyen mértékben képesek felelősséget érezni saját teljesítményükért.

Kutatásunk célja az volt, hogy megvizsgáljuk ezeknek a tényezőknek az egymáshoz való viszonyát és kapcsolódását az iskolai kötődéshez. A korábbi kutatások eredményeire támaszkodva az alábbi hipotéziseket fogalmaztuk meg:

1. Az erősebb iskolai kötődés jobb tanulmányi eredménnyel jár. 16–18 éves középiskolai tanulókkal végzett kutatás eredményei szerint az erősen kötődő tanulók jobban teljesítenek az iskolában (*Wiatrowski, Hansell, Massey és Wilson, 1982*).
2. Az iskolai kötődés és az énhatékonyság között pozitív az összefüggés. Az erősebben kötődő diákok tanuláshoz való viszonya pozitívabb, ők komolyabb erőfeszítéseket is tesznek, hogy javítsanak jegyeiken. Az erősebben kötődő diákoknál hamarabb kialakul az önmotiváció, valamint a tudás tisztelete, erősebben hisznek saját képességeikben (*Johnson, Crosnoe és Elder, 2001*).
3. Az erősebb iskolai kötődés magasabb motivációs pontszámokkal jár együtt. Az erősebben kötődő diákok jobban teljesítenek a tanulás területén, sokkal inkább törekednek is a jobb jegyek elérésére, kialakul náluk az önmotiváció és a tudás tisztelete is, ami a továbbtanulásban is motiválja őket (*Johnson, Crosnoe és Elder, 2001*).
4. Az erősebb viszonyító célorientáció és az iskolához való kötődés társas faktoraik között pozitív együttjárás van. Azok a tanulók, akik értékelésüket inkább külső standardokhoz viszonyítják, akkor szeretnek jobban iskolába járni, ha kellő társas támogatást élveznek mind a társaik, mind a tanáraik részéről (*Pajor, 2013*).
5. Az elsajátítási célorientációval jellemezhető diákok kevésbé kötődnek az iskolához, mint a társas környezethez, nekik a tantárgyakhoz való kötődésük magasabb, mivel a motiváció középpontjában a megszerzett tudás áll. A társas támogatásnak nem jut akkora szerep ezen célorientáció esetén, a tudás megszerzése a fő motivációs erő (*Pajor, 2013*).
6. A magasabb énhatékonysági pontszámmal rendelkező diákok inkább maguknak tulajdonítják a felelősséget, mint a tanároknak. Az énhatékonyság szorosan összefügg a felelősségvállalással, mivel azok a diákok, akik erős énhatékonysággal bírnak, sokkal inkább gondolják úgy, hogy a megszerzett tudás rajtuk múlik, nem csak a tanáron (*Zimmermann, 1994*).
7. Kevésbé kötődnek az iskolához azok a diákok, akik inkább a tanároknak tulajdonítják a felelősséget, mint maguknak. Azok a diákok, akiknek kétségeik vannak önmagukkal és képességeikkel kapcsolatban, igyekeznek távol tartani magukat a számukra nehéznek ítélt feladatoktól. Egy idő után csökken az önbecsülésük, ezzel együtt csökken a felelősségérzet is, sokkal inkább fogja azt gondolni, hogy inkább a tanár a felelős azért, ha ő rossz jegyet szerez, vagy nem érdeklődik, nem csinálja meg a házi feladatot (*Weinberg, Gould és Jackson, 1979*).

Módszerek

Minta

Vizsgálatunkba két vidéki gimnázium 10. és 11. osztályos tanulóit vontuk be (N=157). A kutatásban részt vevők átlagéletkora 16,24 év (szórás=0,71). Összesen 108 lány és 49 fiú vett részt a kutatásban. A lányok aránya erősen felülreprezentált, amit az iskolák típusa nem indokolt, így a nemi különbségeket nem vizsgáltuk.

A vizsgálatot a két intézményvezető informált beleegyezésével és engedélyével végeztük. A kutatás valódi céljáról a vezetőket és az osztályfőnököket előzetesen tájékoztattuk, a diákokkal azonban csak utólag beszéltünk arról, hogy a kérdőívvel milyen területeket kívántunk vizsgálni, hogy elkerüljük a válaszadás befolyásolását. Az anonim kérdőívek felvétele 2014 novemberében, osztálytermi környezetben, tanítási időben, osztályfőnöki órák keretében történt. A kérdőíveken feltüntetett instrukciót a vizsgálat elején szóban is ismertettük, meggyőződünk arról, hogy a tanulók megértették a kitöltés szabályait. Felhívtuk figyelmüket a hiánytalan kitöltés és az őszinte válaszadás fontosságára. A kérdőív kitöltése átlagosan 20-25 percet vett igénybe. Azt az adatokat elemzéséhez az SPSS 20.0 programcsomagot használtuk.

Mérőeszköz

A vizsgált változók feltárására négy kérdőívet használtunk. Ezeket kiegészítettük demográfiai adatokra vonatkozó kérdésekkel, valamint a diákoknak fel kellett tüntetniük az utolsó félévi tanulmányi átlagukat is.

Az énhatékonyságot a Kopp, Schwarzer és Jerusalem (1993) által kidolgozott mérőeszközzel vizsgáltuk. Ez az eszköz egy 10 itemet tartalmazó, négyfokú összegző skála, melyen a magasabb pontszám erősebb énhatékonyság-érzésre utal.

Az iskolai kötődés vizsgálatához a Szabó és Virányi (2011) által kidolgozott, 20 itemből álló kérdőívet alkalmaztuk. A mérőeszköz négyfokú, Likert-típusú összegző skála, melynek eredményeként az iskolai kötődésre, valamint az öt faktorra vonatkozó pontszámok számolhatók. A kérdőív faktorai az iskolához való általános viszonyulásra, a társakhoz való viszonyra, a tanárokhöz való viszonyra, a tantárgyak iránti érdeklődésre és az iskolai környezethez való viszonyra vonatkoznak. A magasabb értékek ebben az esetben is az erősebb pozitív érzelmekre (kötődésre) utalnak.

A teljesítménymotiváció mérésére a Pajor (2013) által létrehozott, 20 itemből álló, 2x2 célorientációs kérdőívet használtuk, ami szintén összegző skála. Az eredeti mérőeszköz négy alskálára bomlik, melyek öt-öt itemet tartalmaznak: a közelítő elsajátítási, az elkerülő elsajátítási, a közelítő-viszonyító és az elkerülő-viszonyító célorientációs skála, amit eredményorientációnak nevez. Azonban a magyar mintán a faktoranalízis során a két viszonyító célorientáció összeolvadt, a végső faktorstruktúrában csak három faktor szerepelt, ezért az elemzés során mi is ezt az elemzési módot alkalmaztuk. A magasabb értékek erősebb motivációs jellemzőkre utalnak. A kérdőív pszichometriai mutatóit Pajor (2013) doktori disszertációjában bemutatta, így azok ismételt vizsgálatától eltekintettünk.

A tanulmányifelelősség-vállalás mérésére Zimmerman és Kitsantas (2005) 18 itemből álló iskolai felelősségvállalás kérdőív magyarra fordított változatát alkalmaztuk*. A diákoknak azt kellett eldönteni, hogy az adott tanulmányi szituációban (pl. „hogy a diákot

* A fordítást Dudok Réka és Virágh Krisztina (az SZTE Pszichológiai Intézetében 2013-ban végzett mesterszakos pszichológushallgatók) végezték az oda-vissza fordítás protokollja alapján, majd kétnyelvű lektor vetette össze az eredeti szöveggel.

érdekelje a tanulás”) inkább a tanáré, inkább a diáké a felelősség vagy azonos mértékben felelősek. A válaszadáshoz 7 fokozat állt a diákok rendelkezésére. Az 1-es érték azt jelentette, hogy teljes mértékben a diák a felelős, míg a 7-es a tanár kizárólagos felelősségére utalt. A skála 4-es értéke jelöli a megosztott (50–50 százalékos) felelősséget. A kérdőív feltáró faktoranalízise nyomán 3 faktort azonosítottak, de ezek közül csak az első faktor tartalma volt koherens, így a szerzők javasolják az összpontszám alkalmazását.

Az empirikus vizsgálat eredményei

A mért területeken elért eredmények

Az elemzés során elsőként a változók átlagértékeit és eloszlását, majd egymással való kapcsolatát vizsgáltuk. Az általunk vizsgált minta élnathatékonyágának értéke 2,97 (szórás=0,40) volt. Kopp és munkatársai (1993) a hazai adaptáció során serdülő populáción 2,68-os átlagot kaptak. A t-próba eredménye azt mutatta, hogy az általunk vizsgált csoportot szignifikánsan magasabb élnathatékonyági érték jellemzi, mint a korábbi magyar vizsgálatban részt vevő serdülőket ($t_{(156)}=9,028$; $p<0,0001$).

Az iskolai kötődés értéke az általunk vizsgált mintában 2,85 (szórás=0,44), ami viszonylag erős, tekintve, hogy négyfokú összegző skáláról van szó. Szabó és Virányi (2011) korábbi vizsgálatából tudjuk, hogy a kérdőív öt faktorra bomlik. Az iskolai kötődés kérdőív faktorainak átlagpontszámait és szórásait az 1. táblázatban foglaltuk össze.

1. táblázat. Az iskolai kötődés kérdőív eredményei a teljes mintán

Faktorok és összérték	Átlag	Szórás
Iskolához való általános viszony	2,70	0,62
Társakhoz való viszony	3,37	0,62
Tanárokhoz való viszony	3,13	0,51
Tantárgyakhoz való viszony	2,67	0,65
Iskolai környezethez való viszony	2,46	0,56
Iskolai kötődés – összpontszám	2,85	0,44

Az adatok (1. táblázat) alapján a legerősebben a társaikhoz és a tanáraikhoz kötődnek a diákok, a tantárgyakhoz és az épülethez lényegesebben kevésbé. A faktorok átlagai közötti különbséget a Repeated measures ANOVA vizsgálat egyértelműen alátámasztotta ($F_{(3,492,537,802)}=99,128$, $MSE=0,235$, $p<0,001$). A Posthoc teszt eredménye szerint az iskolához és a tantárgyakhoz való viszony átlagértéke nem különbözik szignifikánsan egymástól, míg az összes többi eltérés szignifikáns ($p<0,001$).

A diákok motivációjának összesített átlagpontszáma 3,70 (szórás=0,60), ami viszonylag magas. Mivel a 2x2-es célorientációs paradigma négyféle célorientációs faktora helyett a magyar mintán csak három (közelítő elsajátítási, elkerülő elsajátítási, viszonyító célorientáció) volt azonosítható (Pajor, 2013), az elemzés során ezzel a faktorstruktúrával dolgoztunk. A faktorokon elért átlagpontszámokat és szórásukat a 2. táblázat szemlélteti.

2. táblázat. A motivációs faktorer adatok (átlag, szórás)

Faktorok	Átlag	Szórás
Elkerülő elsajátítási	4,07	0,74
Közelítő elsajátítási	3,63	0,69
Viszonyító	3,55	0,74

A Repeated measures ANOVA eljárás igazolta, hogy a faktorok átlagai közötti különbség szignifikáns ($F_{(1,891,291,144)}=43.017, MSE=12.343, p<0,001$). A Posthoc teszt alapján az elkerülő elsajátítási faktoron elért pontszám szignifikánsan magasabb, mint a közelítő elsajátítási és a viszonyító célorientációs faktoron elért pontszám ($p<0,001$). Ez az eredmény a kis elemszámú minta ellenére is elgondolkodtató. Az elkerülő elsajátítási motiváció elsősorban arra utal, hogy a diák azért tanul, hogy elkerülje a kudarcot, ebben az esetben a rossz jegyet. Tekintve, hogy a motiváció faktorai nem kizáró jelleggel jellemzik a diákokat, megvizsgáltuk, miként rendeződik a három faktor egymáshoz viszonyítva. A K-mean Cluster elemzés (10 iteráció, minimális klaszterközpont-távolság 2,87) eredményeként három, jól elkülöníthető klasztert kaptunk. Ezek középértékét és számosságát a 3. táblázatban foglaltuk össze.

3. táblázat. A célorientáció mintázata a vizsgált csoportban

Faktorok és klasztertagság	Klaszter		
	1.	2.	3.
Közelítő elsajátítási	2,93	4,04	3,34
Elkerülő elsajátítási	2,67	4,51	3,97
Viszonyító	2,41	4,07	3,29
Klasztertagság (N=155)	20	76	59

Jól látható (3. táblázat), hogy a faktorértékek a három csoportban szinte homogének. Az első klaszterbe azok tartoznak, akik mindhárom faktoron viszonylag alacsony értéket mutatnak, a második klaszterbe a legerősebben motiváltak, a harmadik klaszterben a közepes motivációs értékekkel jellemezhetők vannak. A legnépesebb csoport az erősen motiváltak csoportja.

Az eredmények alapján a Zimmerman és Kitsantas-féle (2005) iskolai felelősségvállalás kérdőívén nekünk sem sikerült létrehozni a kutatók által korábban leírt faktorstruktúrát. A kérdőív reliabilitása éppen elfogadható (Cronbach- $\alpha=0,74$), ezért az összpontszámot használtuk a további elemzésben. A hétfokú értékelést lehetővé tevő skálán elért átlagpontszám 4,77, a szórás 0,56. Az itemekre adott válaszok alapján számolt átlagokat – csökkenő sorrendbe rendezve – a 4. táblázat mutatja.

4. táblázat. Az iskolai felelősségvállalás kérdőív tételeinek átlaga és szórása

<i>Ki a felelős azért,</i>	<i>Átlag</i>	<i>Szórás</i>
ha a diák nem csinálja meg a házi feladatot?	6,10	1,22
ha a diák nem készül az órára?	6,08	1,10
ha a diákot nem érdekli, hogy milyen jegyeket kap az iskolában?	5,68	1,39
ha a diák nem írja le a vázlatot, amit a tanár mond, vagy a táblára ír?	5,61	1,33
hogya a diák hajlandó-e plusz erőfeszítést tenni, ha kell?	5,40	1,25
ha a diák nincs kellően felkészülve egy dolgozatra?	5,20	1,14
ha a diák hülyéskedik órán?	5,18	1,42
ha a diák többnyire rossz jegyeket kap az iskolában?	5,15	1,16
ha a diák csak úgy tesz, mintha próbálná megcsinálni a feladatot órán, de igazából nem csinálja?	5,12	1,44
ha a diáknak sikerül megoldania a házi feladatot?	4,79	1,13
ha a diák dolgozata egy adott tárgyból jól sikerül?	4,79	1,16
ha a diák nem figyel órán?	4,68	1,47
hogya a diák mennyire emlékszik azokra a dolgokra, amikről tanult, olvasott?	4,47	1,34
hogya a diák megértse, hogy az iskola fontos a jövője szempontjából?	4,35	1,54
hogya a diákot érdekli-e az iskola?	4,10	1,50
hogya a diák megértse a házi feladatban feladott szöveget, olvasmányt?	3,28	1,40
hogya a diákot érdekelle a tanulás?	3,19	1,34
ha a diák nem érti az óra anyagát?	2,78	1,23

Az adatok (4. táblázat) alapján egyértelmű, hogy a diákok elsősorban magukat érzik felelősnek a felsorolt helyzetekben. A tanárok felelősségét csak a megértés elősegítése és a motiválás kapcsán jelölték meg (ld. a dőlt betűvel szedett itemek és értékeik).

A változók kapcsolatai

Kutatásunk hipotéziseit a változók összefüggését feltáró korrelációs elemzésekkel ellenőriztük (Pearson-féle korrelációs eljárás). Az adatok a korábbi kutatások eredményéhez hasonlóan arra utalnak, hogy az iskolai kötődés pozitív kapcsolatban áll a tanulmányi átlaggal. Erős korrelációt találtunk a két változó között: $r(147)=0,53, p<0,001$. Azok a gyerekek, akik jobb tanulmányi eredménnyel rendelkeznek, magasabb kötődési értéket mutatnak, illetve ez fordítva is igaz. Hasonló kapcsolatot mutat az iskolai teljesítmény és az érhathatóság átlagpontszáma is: $r_{(149)}=0,24, p=0,003$. Második hipotézisünk, miszerint az erősebb iskolai kötődés magasabb érhathatósági pontszámmal jár, szintén igazolódott ($r_{(153)}=0,30, p<0,001$). Az erősebb iskolai kötődés magasabb motivációs értékekkel jár együtt, ami alátámasztotta harmadik hipotézisünket ($r_{(152)}=0,45, p<0,001$).

Megvizsgáltuk, hogy a motivációs jellemzők a kötődés mely aspektusával állnak a legerősebb kapcsolatban. Negyedik hipotézisünk az volt, hogy a társakhoz és a tanárokhoz való erősebb kötődés együtt jár a viszonyító célorientáció magasabb szintjével. Az eredmények igazolták ezt az előfeltevést is, mivel a tanárokhoz való kötődés és a viszonyító célorientáció között mérsékelt ($r_{(153)}=0,30, p<0,001$), a viszonyító célorientáció és a társakhoz való viszony között gyenge ($r_{(153)}=0,28, p=0,001$) együtt járást találtunk.

Ötödik hipotézisünk szerint az elsajátítási célorientációval rendelkező diákok kevésbé kötődnek az iskolához, mint a társas környezethez, a tantárgyakhoz való kötődésük magasabb, mivel a motiváció középpontjában a megszerzett tudás áll. A kapott eredmények alátámasztják ezt az állítást. Az elsajátítási célorientációk és a tantárgyakhoz

való viszony közötti korreláció szignifikáns, ami különösen magas a közelítő elsajátítási célorientációval: $r(154)=0,58$, $p<0,001$. Az elkerülő elsajátítási célorientáció és a tantárgyakhoz való viszony közötti korreláció gyengébb: $r(154)=0,25$, $p=0,002$.

Hatodik hipotézisünkben azt feltételeztük, hogy a magasabb énhatékonysági pontszámmal rendelkező diákok erősebben tulajdonítják maguknak a tanulmányaik kapcsán a felelősséget, mint a tanároknak. A két változó között az elemzés során nem találtunk szignifikáns kapcsolatot. Hasonlóképpen nem sikerült szignifikáns együttjárást kimutatni a felelősség tulajdonítása és a kötődés érzésének erőssége között.

Megvizsgáltuk az egyes változók tanulmányi eredménnyel való összefüggését is. A korrelációelemzés eredménye szerint a tanulmányifelelősség-vállalást kivéve minden változó erős kapcsolatban áll a tanulmányi eredménnyel. A legerősebb együttjárást az iskolai kötődés összpontszámmal találtuk ($r_{(149)}=0,53$, $p<0,001$), ezt követte a motiváció összesített pontszámokkal való együttjárása ($r_{(149)}=0,38$, $p<0,001$), és gyenge szignifikáns összefüggést kaptunk az énhatékonyság pontszámokkal is ($r_{(149)}=0,24$, $p<0,001$).

A tanulmányi eredmény szignifikáns ($p<0,001$) kapcsolatban áll az iskolai kötődés mind az öt faktórával (5. táblázat). A legerősebb kapcsolat a tantárgyakhoz és a tanárokhöz való viszony értékei között van. A társakkal való kapcsolat és a tanulmányi átlag összefüggése nagyon gyenge.

5. táblázat. A tanulmányi eredmény és az iskolai kötődés faktorainak korrelációs kapcsolata

Iskolai kötődés faktorai	Korreláció (r)
Iskolához való viszony	0,51
Társakhoz való viszony	0,18
Tanárokhöz való viszony	0,43
Tantárgyakhoz való viszony	0,41
Iskolai környezethez való viszony	0,38

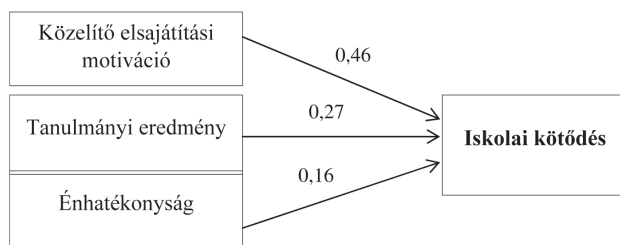
A célorientációs kérdőív faktorainak átlagértékei és az iskolai teljesítmény között szintén minden esetben szignifikáns ($p<0,001$) a kapcsolat (6. táblázat). Az adatokból leolvasható, hogy legerősebb kapcsolat a közelítő elsajátítási motiváció faktórral van, a leggyengébben pedig a viszonyító célorientáció függ össze a tanulmányi eredménnyel.

6. táblázat. A motivációs kérdőív faktorai és az iskolai eredményesség kapcsolata

Célorientációs faktorok	Korreláció (r)
Közelítő elsajátítási	0,49
Elkerülő elsajátítási	0,28
Összevont viszonyító célorientáció	0,24

Ki szeret iskolába járni?

A kutatás elsődleges kérdése az volt, hogy a vizsgált tényezők közül melyek jósolják be leginkább az iskolai kötődést. A korrelációs vizsgálatok bizonyították, hogy van kapcsolat a változók között, ezért lineáris regressziós elemzéssel elemeztük, mely tényezőknek van legerősebb hatása az iskolai kötődésre. A modellt Backward-módszerrel hoztuk létre. Az eljárás öt lépésben zajlott. A végső modell magyarázóereje 47 százalék ($\text{adj. } R^2=0,47$; $F_{(3)}=42,88$, $p<0,001$). A modellt az 1. ábra mutatja, statisztikai jellemzőit a 7. táblázatban foglaltuk össze.



1. ábra. Az iskolai kötődést befolyásoló tényezők – regressziós modell

A legerősebb hatást az iskolai kötődésre a közelítő elsajátítási motiváció gyakorolja. A következő elem a tanulmányi eredmény, ami azt jelenti, hogy a jobb eredményeket elérők pozitívabban viszonyulnak az iskolához, mint azok, akik kevésbé eredményesek. Végül az énhatékonyság gyenge szignifikáns hatással bír. A többi változónak nincs közvetlen jelentős hatása az iskolához való kötődésre.

7. táblázat. A regressziós modell értékei

Befolyásoló tényezők	Stand. Beta	t	Szign.
Közelítő elsajátítási motiváció	0,46	6,58	0,000
Tanulmányi eredmény	0,27	3,85	0,000
Énhatékonyság	0,17	2,63	0,010

Összegzés, az eredmények értelmezése

Az iskolához való viszony jelentőségét a teljesítmény és a felnőttkori sikeresség összefüggésében számos kutatás bizonyította. Vizsgálatunkban arra kerestük a választ, hogy az általános énhatékonyság, a tanulmányi felelősség vállalása és a motiváció célorientációs sajátosságai milyen kapcsolatban állnak az iskolához való kötődés különböző aspektusaival és általános értelemben az iskolához való viszonnal.

Kutatásunk eredményei a legtöbb vonatkozásban összhangban vannak a korábbi vizsgálatok következtetéseivel, de kisebb eltéréseket, mintázatbeli különbségeket is találunk. Az általunk vizsgált csoport a korábban mért (Kopp, 1993) értékhez képest szignifikánsan magasabb énhatékonysággal jellemezhető. Ez azonban nem feltétlenül jelent valós különbséget a pszichológiai erőforrások szintjében a két csoport között, mivel számolnunk kell az önkitalós kérdőívek esetében gyakran megjelenő szociális kíváncsiság hatásával, továbbá ez a különbség tükrözheti a társadalmi változások szociális reprezentációkra gyakorolt hatását is. Az énhatékonyság élményének elvárása a rendszerváltás óta nagyon megerősödött. A sikeres ember képébe már integrálódott az önmagát minden helyzetben feltaláló, aktívan cselekvő ember képe (Szabó, 2012). Elképzelhető, hogy a kérdésekre adott válaszok esetében a diákok nem az önmagukkal kapcsolatos valós élményekre, sokkal inkább az énídeálra reflektáltak.

Az iskolai kötődés egyes elemeinek erőssége is némiképp másként alakult az általunk vizsgált csoportban, mint Szabó és Virányi (2011) eredményei szerint várható lett volna. Eredményeink szerint nem a tantárgyakhoz való viszony az iskolai kötődés legerősebb eleme, hanem a társakhoz és a tanárokhöz fűződő kapcsolat.

A motiváció célorientációs elméletének módosított változata jelen mintán is igazolódott. Ahogy Pajor (2013) is hangsúlyozta, a motivációs stratégiák nem egymást kizáró, sokkal inkább egymást erősítő módon érvényesülnek. Ezt a homogén motivációs

struktúrát kutatásunk eredményei is alátámasztják. A motiváció három eleme együtt mozog, vagyis aki az egyik orientációval kevésbé jellemezhető, az a másik kettőben is alacsony értéket mutat, és ugyanez igaz a magasabb értékekre is. Ugyanakkor a teljes mintán az elkerülő elsajátítási (eredmény)motiváció területén mértük a legmagasabb értéket. A legfőbb motivációs erő ezek szerint az érdemjegyek megszerzése, a kudarc elkerülése. Ez azért elgondolkodtató, mert a jegyek csupán azokat a diákokat tudják kellően motiválni, akik számára ez a továbbtanulás szempontjából lényeges. Azonban az iskolában jelentős számban tanulnak olyan diákok is, akik nem akarnak felsőoktatásba kerülni, így őket ezen a szálon nem lehet ösztönözni.

A vizsgált csoport válaszai alapján úgy tűnik, a diákok átérzik, hogy tanulmányaikért elsősorban ők a felelősek. Az itemenkénti vizsgálat azt mutatta, hogy a megkérdezett diákok szerint a tanár felelőssége leginkább abban van, hogy hozzájáruljanak a feladatok, a házi feladatok és az órai anyag megértéséhez. A motiváltság elérését közös és kis mértékben tanári felelősségnek tartják. Ez egyrészt jelentheti azt, hogy a serdülőkorra már a kognitív és erkölcsi fejlődés eljut arra a szintre, hogy a felelősségtulajdonítás eltolódik a személyes, belső tényezők irányába. Ugyanakkor, ahogy Krzywosz-Rynkiewicz (2009) kutatásai is mutatják, a felelősségvállalás esetében is erőteljesen számolni kell az elvárásoknak való megfelelés torzító hatásával. Eredményeink értelmezésénél ezt a tényezőt sem lehet figyelmen kívül hagyni. Érdekes eredmény, hogy a diákok a tanároktól remélik, hogy kellően érdekessé teszik számukra az iskolát. Ez egybehangzik kutatásunk másik eredményével, miszerint a diákokat nem a tananyag elsajátítása motiválja elsősorban, így érthető, hogy az érdeklődés forrását sem önmagukban keresik.

Az iskolához való viszonyt számos tényező befolyásolja, ezek közül jó néhány összefüggést már feltártak. Kutatásunk eredménye szerint az iskolai kötődés és a tanulmányi teljesítmény szoros együttjárást mutat, ami egybehangzik számos korábbi kutatás eredményével (pl. Havas, 2003; Wiatrowski, Hansell, Massey és Wilson, 1982). Azt is megerősítik az adataink, hogy a jó tanulókat magasabb énhatékonyság jellemzi (vö. Schunk, 1989).

Az általunk vizsgált csoport a korábban mért (Kopp, 1993) értékhez képest szignifikánsan magasabb énhatékonysággal jellemezhető. Ez azonban nem feltétlenül jelent valós különbséget a pszichológiai erőforrások szintjében a két csoport között, mivel számolnunk kell az önkitöltős kérdőívek esetében gyakran megjelenő szociális kíváncsiság hatásával, továbbá ez a különbség tükrözheti a társadalmi változások szociális reprezentációkra gyakorolt hatását is. Az énhatékonyság élményének elvárása a rendszerváltás óta nagyon megerősödött. A sikeres ember képébe már integrálódott az önmagát minden helyzetben feltaláló, aktív cselekvő ember képe (Szabó, 2012). Elképzelhető, hogy a kérdésekre adott válaszok esetében a diákok nem az önmagukkal kapcsolatos valós élményeikre, sokkal inkább az élideálra reflektáltak.

Ahogy azt elvártuk, az énhatékonyság és az iskolai kötődés befolyásolja egymás erősségét, továbbá az erősebb iskolai kötődés magasabb motivációs szinttel jár együtt és fordítva. Vizsgálatunkban az észlelt tanulmányi felelősség mérésére egy új, hazai mintán még nem tesztelt kérdőívet alkalmaztunk. A Zimmermann és munkatársai (*Zimmerman és Kitsantas*, 2005) által kialakított mérőeszköz első kipróbálása plafonhatást eredményezett. A diákok három item kivételével minden esetben egyértelműen a diáknak tulajdonítottak felelősséget. Ez az eltolódás több tényezővel magyarázható. Egyrészt az állítások tartalma viszonylag egyértelműen a diákok felelősségét implicálja, másrészt a kijelentések nagyon direkt módon sugalmazták az elvárt választ. A tételek közötti koherencia nem túl magas, a reliabilitás éppen elfogadható. Mindezek alapján úgy véljük, hogy a mérőeszköz további fejlesztésre szorul. Azonban annak ellenére, hogy ezzel az eszközzel ezen a mintán nem sikerült a tanulmányi felelősségérzet és az iskolai kötődés, illetve a tanulmányi eredményesség kapcsolatát igazolni, azt a feltevést, hogy az észlelt felelősségérzet szerepet játszik az iskolához való viszony és az eredményesség szempontjából, továbbra is vizsgálandó kérdésnek tekintjük.

A kutatás központi kérdése az volt, hogy lehet-e azonosítani olyan jellemzőket, amelyek vélhetően erősebben nyilvánulnak meg azok körében, akik szeretnek iskolába járni. Az adatok alapján felállított regressziós modell azt mutatja, hogy legerősebb jóslóereje a közelítő elsajátító célorientációnak van, ezt követi a tanulmányi eredményesség, valamint az énhatékonyság. A többi tényezőnek csak közvetetten van jelentősége. A modell lineáris összefüggésre utal, de vélhetően ebben az esetben a tényezők egymást erősítő vagy gyengítő kölcsönhatásaival kell számolnunk. Tehát egyrészt azok szeretnek jobban iskolába járni, akiket a tudásvágy hajt, és ezt a tudást jó eredménnyel meg is tudják szerezni (ami a képességekkel és más tényezőkkel is összefügg), és hisznek is abban, hogy bármikor képesek lesznek a kihívásokkal megküzdeni. Másrészt valószínűleg az is igaz, hogy akik valami miatt szeretnek iskolába járni, azok motiváltabbak, eredményesebbek, ami erősíti az önmagukba vetett hitüket. Azonban ezek az összefüggések – valószínűleg – fordítva is hatnak. A negatívabb hozzáállás nemcsak oka, de következménye is lehet az iskolai kudarcoknak és a motivációvesztésnek. Ahhoz azonban, hogy ezt a dinamikus összefüggést bizonyítsuk, további – reprezentatív mintán és több korcsoporton elvégzett – kutatásokra van szükség.

Korlátozott mintavételre épülő kutatásunk eredményeiből nem kívánunk általánosított következtetéseket levonni. Ez a munka mégis felhívja a figyelmet az elsajátítási célorientáció erejének szerepére, valamint arra, hogy ha szeretnénk a diákok iskolával kapcsolatos elköteleződését és motivációját növelni, akkor olyan tananyagra és pedagógiai módszertanra van szükség, amely képes felkelteni és ébren tartani érdeklődésüket, hogy ne a jegyekért, hanem az értelmes tudás megszerzéséért tanuljanak. Ez, a digitális generáció pszichológiai jellemzőinek figyelembevételével (vö. *Prensky*, 2011; *Szabó*, 2015) komoly kihívást jelent a pedagógusok és a tantervfejlesztő kutatók számára egyaránt.

Irodalomjegyzék

- Baker, J. A. (2006): Contributions of teacher–child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology*, **44**, 211–229. DOI: [10.1016/j.jsp.2006.02.002](https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.02.002)
- Bandura, A. (1994): Self-efficacy. In: Ramachaudran, V. S. (szerk.): *Encyclopedia of human behavior*. Academic Press, New York.
- Canter, L. és Canter, M. (1992): *Assertive discipline: A take charge approach for today's educator*. Canter and Associates, California.
- Cury, F., Elliot, A. J., da Fonseca, D. és Moller, A. C. (2006): The social-cognitive model of achievement motivation and the 2x2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, **90**, 4. sz. 666–679. DOI: [10.1037/0022-3514.90.4.666](https://doi.org/10.1037/0022-3514.90.4.666)
- Devlin, M. (2002): Taking Responsibility for Learning isn't Everything: A case for developing tertiary students' conceptions of learning. *Teaching in Higher Education*, **7**, 2. sz. DOI: [10.1080/13562510220124231](https://doi.org/10.1080/13562510220124231)
- Eklund, J. M. és Klinteberg, B. (2006): Stability of and change in criminal behaviour: a prospective study of young male lawbreakers and controls. *International Journal of Forensic Mental Health*, **5**, 1. sz. 83–95. DOI: [10.1080/14999013.2006.10471232](https://doi.org/10.1080/14999013.2006.10471232)
- Elliot, A. J. és Church, M. A. (1997): A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, **72**, 218–232. DOI: [10.1037/0022-3514.72.1.218](https://doi.org/10.1037/0022-3514.72.1.218)
- Elliot, A. J. és Murayama, K. (2008): On the measurement of achievement goals: critique, illustration and application. *Journal of Educational Psychology*, **100**, 3. sz. 613–628. DOI: [10.1037/0022-0663.100.3.613](https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.3.613)
- Elliott, E. S. és Dweck, C. S. (1988): Goals: an approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, **54**, 1. sz. 5–12.
- Gottfredson, D. C. (2001): *Schools and delinquency*. Cambridge University Press, Cambridge. DOI: [10.1017/cbo9780511720246](https://doi.org/10.1017/cbo9780511720246)
- Havas Péter (2003): Az iskolai tanulás motivációjáról. *Új Pedagógiai Szemle*, **3**, 39–45
- Hirschi, T. (1969): *Causes of Delinquency*. University of California Press, Berkeley.
- Jenkins, P. A. (1997): School delinquency and the school social bond. *Journal Research Crime Delinquency*, **34**, 3. sz. 337–367. DOI: [10.1177/0022427897034003003](https://doi.org/10.1177/0022427897034003003)
- Johnson, M. K., Crosnoe, R. és Elder, G. H. (2001): Students' Attachment and Academic Engagement: The Role of Race and Ethnicity. *Sociology of Education*, **74**, 4. sz. 318–340. DOI: [10.2307/2673138](https://doi.org/10.2307/2673138)
- Kopp, M., Schwarzer, S. és Jerusalem, R. M. (1993): *Hungarian Questionnaire in Psychometric Scales for Cross-Cultural Self-Efficacy Research*. Zentrale Universitäts Druckerei der FU Berlin.
- Krzywosz-Rynkiewicz, B. (2009): Children's und standing of pupils responsibility – a self-responsibility model. *Social Science Tribune*, **55**, 29–48.
- Kuperminc, G. P., Leadbeater, B. J. és Blatt, S. J. (2001): School social climate and individual differences in vulnerability to psychopathology among middle school students. *Journal of School Psychology*, **39**, 141–159. DOI: [10.1016/s0022-4405\(01\)00059-0](https://doi.org/10.1016/s0022-4405(01)00059-0)
- Libbey, H. P. (2009): Measuring Student Relationships to School: Attachment, Bonding, Connectedness, and Engagement. *Journal of School Health*, **74**, 7. 274–283. DOI: [10.1111/j.1746-1561.2004.tb08284.x](https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2004.tb08284.x)
- McCaslin, M. és Good, T. L. (1992). Compliant cognition: The misalliance of management and instructional goals in current school reform. *Educational Researcher*, **21**, 3. sz. 4–6. DOI: [10.3102/0013189x021003004](https://doi.org/10.3102/0013189x021003004)
- Maddox, S. J. és Prinz, R. J. (2003): School bonding in children and adolescents: Conceptualization, assessment, and associated variables. *Clinical child and family psychology review*, **6**, 1. sz. 31–49.
- Mergler, A.G. és Patton, W. (2007): Adolescents talking about personal responsibility. *Journal of Student Wellbeing*, **1**, 1. sz. 57–70.
- Moody, J. és Bearman, P. S. (1998): *Shaping school climate: Shool context adolescent social networks, and attachmet to school*. Kézirat. Cited in: Libelly, H.P. (2004) Measuring students relationship to school: attachment, connectedness and engagement . *Journal of School health*, **7**, 274– 298.
- Pajor Gabriella (2013): *Serdülők teljesítménymotivációja a célorientációs elmélet tükrében*. PhD disszertáció. ELTE, Pszichológia Doktori Iskola. http://pszichologia.phd.elte.hu/vedesek/PAJOR_GABRIELLA_disszertacio.pdf
- Prensky, M. R. (2010): *Teaching Digital Natives: Partnering for Real Learning*. 1 edition. Corwin, Thousand Oaks, Calif.
- Rotter, J. B. (1954): *Social Learning and Clinical Psychology*. Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ. DOI: [10.1037/10788-000](https://doi.org/10.1037/10788-000)
- Schulz, W. (2005): *Scaling Procedures and Construct Validation of Context Questionnaire Data*. OECD Publications, Paris. DOI: [10.1787/9789264010543-18-en](https://doi.org/10.1787/9789264010543-18-en)
- Schunk, D. H. (1989): Self-efficacy and achievement behaviors. *Educational Psychology Review*, **1**, 173–208. DOI: [10.1007/bf01320134](https://doi.org/10.1007/bf01320134)

- Simons-Morton, B., Crump, A. D., Haynie, D. L. és Saylor, K. E. (1999): Psychosocial, school, and parent factors associated with recent smoking among early-adolescent boys and girls. *Preventive Medicine*, **28**. 2. sz. 138–148. DOI: [10.1006/pmed.1998.0404](https://doi.org/10.1006/pmed.1998.0404)
- Szabó Éva (2012): Sikerfelfogás és sikerideológia a társadalmi kontraszelekció élményébe ágyazva. In: Fülöp M. és Szabó Éva (szerk.): A pszichológia mint társadalomtudomány. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 153–173.
- Szabó Éva (2015): A digitális szakadékon innen és túl. A tanárszerep változása a XXI. században. In: *Oktatás-informatika*. **1**. 17–32. Szabó É. és Virányi B. (2011): Az iskolai kötődés jelentősége és vizsgálata. *Magyar Pedagógia*, **111**. 2. sz. 111–125.
- Thornberry, T. P. (1987): Toward an interactional theory of delinquency. *Criminology*, **25**. 4. sz. 863–891. DOI: [10.1111/j.1745-9125.1987.tb00823.x](https://doi.org/10.1111/j.1745-9125.1987.tb00823.x)
- Weinberg, R., Gould, D. és Jackson, A. (1979): Expectations and Performance: An Empirical Test of Bandura's Self-efficacy Theory. *Journal of Sport Psychology*, **1**. 320–331.
- Wiatrowski, M. D., Hansell, S., Massey, C. R. és Wilson, D. L. (1982): Curriculum tracking and delinquency. *American Sociological Review*, **47**. 151–160. DOI: [10.2307/2095049](https://doi.org/10.2307/2095049)
- Zeheiri, A. és Yailagh, M. S. (2012): The causal relationships between previous school performance, homework assignments and present school performance, with mediation of self-efficacy for learning and responsibility, in male and female high school students in Ahwaz. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, **46**. 2605–2610. DOI: [10.1016/j.sbspro.2012.05.532](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.05.532)
- Zimmerman, B. J. (1994): Dimensions of academic self-regulation: A conceptual framework for education. In: Schunk, D. H. és Zimmerman, B. J. (szerk.): *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational application*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Hillsdale, NJ. 305–314.
- Zimmerman, B. J. (2000): Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn. *Contemporary Educational Psychology*, **25**. 82–91. DOI: [10.1006/ceps.1999.1016](https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1016)
- Zimmerman, B. J. és Kitsantas, A. (2005): Homework practices and academic achievement: The mediating role of self-efficacy and perceived responsibility beliefs. *Contemporary Educational Psychology*, **30**. 397–417. DOI: [10.1016/j.cedpsych.2005.05.003](https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2005.05.003)